



MALMÖ HÖGSKOLA

Lärande och samhälle  
Barn-unga-samhälle

**Examensarbete**  
15 högskolepoäng

## Skolrasten

- Det är bara fantasin som sätter gränser

*Recess*

- *Only your imagination sets the limits*

Robin Andersson  
Fredrik Stigendal

Lärarexamen 210hp  
Den Fria Tidens Lärande  
2014-05-27

Handledare: Jonas Qvarsebo  
Examinator: Despina Tzimoula



# Förord

Vi vill inledningsvis tacka de pedagoger och elever som har tagit sig tid att ställa upp på våra intervjuer, utan er hade denna undersökning varit omöjlig, tack!

Vi vill också tacka vår handledare, Jonas Qvarsebo, som hjälpt oss och utmanat oss under processen med att färdigställa vårt arbete.

Detta arbete har varit väldigt givande i koppling till våra kommande professioner som lärare med inriktning mot fritidspedagogik. Skrivprocessen har varit intressant och utvecklande. Att skriva i par har varit hjälpsamt eftersom vi har kunnat föra diskussioner med varandra om själva undersökningen och vår process.

De delar av arbetet som främst har skrivits av en person har den andre ändå alltid kontrollerat och bidragit till. Således vill vi båda passa på att tacka varandra för ett gott samarbete.

Robin Andersson

Fredrik Stigendal

2014-04-26 Malmö Högskola



# Sammanfattning

Vårt examensarbete grundar sig på en undersökning om skolrasten. Elever (åk 1–5) och pedagoger på en skola fick i kvalitativa intervjuer svara på hur de ser på rasten, dess innebörd och betydelse. Undersökningen använder sig också av observationer insamlade av oss på plats i skolan. I vårt forskningsläge behandlas olika faktorer utifrån ett rastperspektiv, faktorer så som lek, social utveckling och demokrati. Elevernas beskrivningar av rasten betonar betydelsen av att de får vara fria och leka vad de vill; valfriheten är viktig för dem. Pedagogerna anser att det finns en outnyttjad potential i rasten, som mycket väl hade kunnat innehålla pedagogiskt styrda aktiviteter/lekar. Vår undersökning pekar på att skolrastens funktion kan bidra till ökad måluppfyllelse i skolans arbete och att eleverna leker eftersom det är socialt främjande. Vidare kommer vi fram till att rast under skoltid kan liknas vid en redan existerande verksamhet: fritidshemmets.

Nyckelord: Skolrast, Lek, Social utveckling, Demokrati



# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	7
2. Syfte och frågeställning .....	8
2.1 Syfte.....	8
2.2 Frågeställning .....	8
3. Forskningsläge och teoretisk utgångspunkt.....	9
3.1 Lek på rasten.....	9
3.2 Demokrati på rasten.....	13
3.3 Skolrast som social arena .....	14
3.4 Teoretisk utgångspunkt - Våra tankar .....	18
4. Metod.....	19
4.1 Val av metod.....	20
4.1.2 Observationer .....	21
4.2 Urval .....	22
4.3 Intervjuernas genomförande .....	22
4.3.1 Bearbetningar av intervjuerna .....	23
4.4 Observationernas genomförande .....	23
4.5 Forskningsetiska principer.....	24
4.5.1 Informationskravet.....	24
4.5.2 Samtyckeskravet.....	24
4.5.3 Konfidentialitetskravet .....	25
4.5.4 Nyttjandekravet .....	25
5. Analys och resultat .....	26
5.1 Socialt samspel .....	27
5.2 Rekreation.....	30
5.3 Frihet.....	31
6. Slutsats och diskussion .....	34

6.1 Vad görs på rasten .....	34
6.2 Hur samspelar pedagoger och elever under rasten? .....	35
6.3 Hur ser pedagogerna på rasten - dess innehåll och betydelse?.....	35
6.4 Hur ser elever på rasten - dess innehåll och betydelse? .....	36
6.5 Slutsats.....	36
6.6 Diskussion av resultatet.....	37
6.7 Vår framtida yrkesroll .....	38
6.8 Förslag på vidare forskning .....	38
7. Referenser.....	40
7.1 Förstahands källor .....	40
7.2 Tryckta källor .....	40
7.3 Elektroniska källor.....	42



# 1. Inledning

Idén till detta arbete kom till oss våren 2012 när vi såg Sveriges utbildningsradios program *Friare kan ingen vara: Det händer på rasten* (2011). Programmet handlade om en fritidspedagog som arbetade med rastaktiviteter. Han märkte att det var mycket konflikter på skolan, främst under rasterna, så han tog på sig att anordna rastaktiviteter. Fritidspedagogen fick planering och förberedelsestid för att genomföra detta och höll sedan i lekar under varje rast. Vi blev inspirerade av denna nyskapande pedagogik – ett utmärkt sätt att utnyttja våra kompetenser som framtida lärare med fritidspedagogisk inriktning vid kommande anställningar på skolor, kände vi genast.

Därefter läste vi igenom läroplanen och skollagen utan att hitta någonting kring styrning av rasten; det finns inga dokument som beskriver hur rasten ska se ut eller vad den ska innehålla. Vi reagerade starkt på detta och började därför titta på hur rasterna sköttes på våra praktikplatser. Det vi märkte var att barnen sprang omkring och skötte sig själva. Det fanns vuxna ute på rastgården som agerade som rastvakter och stoppade om det blev bråk mellan barnen. Denna syssla var inte speciellt populär bland pedagogerna utan mest något som de kände sig tvungna att göra. Vi tänkte att om man anordnar lekar på rasterna som barnen själva får välja om de ville vara med på, så kunde det ge skolan stora fördelar.

Därför ville vi undersöka hur pedagoger ser på elevernas rast, hur samspelat mellan elever och pedagoger ser ut på rasten och vad rasten betyder för eleverna. Vi beslutade att genomföra undersökningen på en skola i Malmö och att samla in empiri genom observationer och intervjuer med både barn och vuxna.

## **2. Syfte och frågeställning**

### **2.1 Syfte**

Syftet med denna undersökning är att med utgångspunkt i observationer och intervjuer undersöka vilka föreställningar pedagoger och elever har om skolrasten, i ett försök att närmare förstå rastens gömda innehåll.

### **2.2 Frågeställning**

- Vad görs på rasten?
- Hur samspelar pedagoger och elever under rasten?
- Hur ser pedagoger på rasten – dess innehåll och betydelse?
- Hur ser elever på rasten – dess innehåll och betydelse?

## 3. Forskningsläge och teoretisk utgångspunkt

I följande kapitel kommer vi att redogöra för tidigare forskning som vi anser vara relevant för rasten inom skolans värld. Vi har valt tre områden att fokusera på då vi anser att dessa har betydelse för vår studie: lek, demokrati och social utveckling. Dessa tre områden kan ses ur ett generellt perspektiv men är väldigt relevanta för vad som sker på rasten, och därför har vi valt att beskåda dem ur ett rast-perspektiv. Vidare ringar det också in det vi försöker att säga kring rasten; dess värde inom skolans värld och dess egenvärde.

Torstensson-Ed och Johansson (2000) skriver att skolrasten är obligatorisk men egentligen är barnens egen tid, och att den ofta ses som icke pedagogisk men även kan ses som utevistelse och en pedagogisk uppgift där lärandet sker på barnens villkor. I sin artikel *Lärarpriset, Finalist nummer 2: Olof Jonsson* diskuterar Lärarförbundet (2012) hur man kan utveckla och stärka rasten i skolorna. För Jonsson är rasten någonting mer än bara ett avbrott mellan två lektioner. Han har som fritidspedagog byggt upp en omtyckt rastverksamhet på skolan som går ut på att utveckla och stärka rasten. Hadar Nordin (2012), författare till artikeln *Rasten – ett vidgat rum för lärande*, skriver att rasten är full av lärande och det inte sällan är leken som är grunden eller ingången till detta lärande. Nordin skriver att man som pedagog bör tänka på skolgården som ett pedagogiskt uterum där eleverna får möjlighet att realitetstesta, praktisera och tillämpa sina kunskaper. Barn lär i leken och de flesta barn är i grunden leksmarta. De kan skapa en lek- och lärandesituation ur asfalt och makadam.

### 3.1 Lek på rasten

Enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) är lek ett svårt begrepp att definiera eftersom alla har olika syn på lek och vad lek kan innebära. Sandberg (2002) skriver att leken kan ses som ett redskap för lärande och problemlösning och vidare att

leken fungerar som förberedelse inför vuxenlivet. Hwang och Nilsson (1996) beskriver leken som ord och handlingar som är lustbetonade, frivilliga och på låtsas. De menar att leken är psykologiskt, pedagogiskt och socialt betydelsefull men även har ett egenvärde.

Enligt Hwang och Nilsson menar Vygotskij (1962, refererad i Hwang och Nilsson, 1996) att leken är en social process. Han skriver att leken inte börjar på riktigt förrän i tre års ålder. I leken tränar barnen regeltillämpning, verklighetsuppfattning och sociala roller. Vygotskij beskriver att leken kräver en viss intellektuell kompetens och därmed utgör en utvecklingszon där barnen kan öva tankar och färdigheter samt utveckla dessa. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver att det inte finns något absolut rätt eller fel i barnens lek. Regler måste hela tiden definieras och omdefinieras. Detta leder till att barnen ökar sina kommunikativa färdigheter vilket Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson menar är grundläggande för barns hela lärande och skapandeförmåga.

I psykologisk och pedagogisk bemärkelse är leken ett sätt att bearbeta världen och få kunskaper om den. Genom lek lär sig barnen att hantera relationer, problem och konflikter. I social mening lär sig barnen normer och roller och utvecklar identitet och självkänsla. De övar även sin kommunikativa förmåga, sin fantasi och övar sina kroppsliga funktioner. (Hwang & Nilsson, 1996, s. 172).

Även Welén (2003) skriver att leken bör framhållas som en viktig del i barns lärandeprocess. Hon menar att ett medvetet, pedagogiskt styrande av leken skulle kunna antas vara främjande för barns lärande och utveckling. ”För att kunna använda lek som pedagogisk metod är det nödvändigt med en samsyn oavsett inom vilken skolform man arbetar” (Welén, 2003, s. 35). Här beskriver Welén att det är personalens och andra vuxnas, såsom ett barns föräldrar, förhållningssätt gentemot lekens betydelse som avgör om leken kan eller ska implementeras i skolans undervisning. För att få ett positivt resultat i skolan skriver Lillemyr (2002) att leken är viktig för att den är lustfylld och motiverar barn inifrån, och att den därigenom är viktig för lärandet. Han menar att lek och inre motivation är kärnan i både lärande och lek. För att kunna utnyttja detta i undervisning bör en pedagog ha en helhetssyn på inlärning och inkludera inslag av lek, elevens självständighet och olika val. Vygotskij (1995) skriver om kreativitet som en mänsklig aktivitet som skapar något nytt. Detta nya menar han är kombinationer av

tidigare erfarenheter. För att skapa något nytt krävs det en bas av tidigare erfarenheter. Desto rikare en person är på erfarenheter desto bättre förutsättningar har denne för sin kreativitet. Vygotskij (1995) menar att erfarenheterna kan vara förstahandserfarenheter, saker personen själv upplevt, eller sekundära erfarenheter– till exempel att jag skapar mig en bild av London bara genom att någon beskriver staden för mig, vilket fungerar genom att jag till berättelsen anknyter mina tidigare syner av hus och liknande. . I barnens rollekar använder de sig oftast av tidigare erfarenheter. Ett barn som har varit hos doktorn vill kanske leka just doktor. Barnet beskriver för sina lekkamrater hur det var och delar på så vis med sig av sina erfarenheter. De andra barnen tillskansar sig då sekundära erfarenheter som enligt Vygotskij breddar deras erfarenhetsbas och ger dem bättre förutsättningar för kreativitet. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver om hur barn lär sig av varandra i leken och framhåller att barnen i samspelet med varandra lär sig och utvecklar tankar om rättigheter, delaktighet och inflytande. Barnens lek är ständigt föränderlig – deltagare byts ut, miljön förändras etc. – och därför måste reglerna ständigt definieras och omdefinieras. Detta ständiga förhandlande menar författarna utvecklar barnens kommunikativa kunskap.

Vygotskij (1995) skriver att i skapandeleken gestaltas och förverkligas den bild som skapats av tidigare erfarenheter ur verkligheten. Detta blir än en gång verkligt även om denna verklighet är villkorlig. Den inneboende önsknigen till handling som finns i skapande lek, att förverkliga och gestalta – som också ingår i fantasiprocessen – kan i skapandeleken uppfyllas till fullo. Barnet utvecklar sin kreativitet genom att ta tidigare erfarenheter och väva samman dem till något nytt. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver att kreativitet och lärande är två fenomen som är sammanflätade och beroende av varandra. Just det kreativa skapandet är den mest centrala kärnan i lärande. För att denna typ av lärande ska kunna leda till lekfull glädje bör den kreativt uppmuntra barn till att testa och tänja gränser för sin egen förmåga, menar författarna.

Hwang och Nilsson (1996) skriver att barn redan i sju till åtta års ålder förbättrar sin koordinationsförmåga och förståelse för hur regler fungerar. Detta möjliggör olika lekar med boll i lag, samt andra regellekar. Här tar även Hwang och Nilsson upp att dessa former av aktiviteter gör kroppen starkare och smidigare och att barnen stärker sin allmänna motivation, tränar sin samarbetsförmåga och ökar sin frustrationstolerans. De

skriver även att regellekarna är en viktig del av barnens socialisationsprocess eftersom barnen använder reglerna som ett redskap för att få samspelet att fungera.

För att leken som metod ska fungera så krävs det att alla kan leka och att alla är lika bra på det. Vygotskij (1995) skriver om fantasi och kreativitet, som han menar är samma sak. För att ha en rik fantasi krävs tidigare erfarenheter och det är därför först i tre års ålder som ett barn har hunnit samla på sig tillräckligt med erfarenheter för att börja leka på riktigt. Desto färre erfarenheter desto sämre fantasi och då blir även leken sämre. Här menar vi att man kan vända på det och säga att istället för att leka för att träna kreativiteten så krävs det att man tränar kreativiteten för att kunna leka.

Varför ska man då kunna leka? Øksnes (2011) skriver att hon i samtal med barn försökt ta reda på vad barn definierar som lek och varför de leker. Ett barn svarade med att ”om vi inte leker så har vi tråkigt” (Ibid, s. 54). Att använda detta som argument – att hen har tråkigt – för att leka och att bli bra på det borde kanske räcka? Vi måste helt enkelt öva oss på att leka för att det är roligt. De andra barnrespondenternas definitioner på lek var mer svårfångade, de menade bland annat att lek är något som är helt frivilligt. Det vill säga, en lek som är framtagen av en pedagog för att öva till exempel deras samarbetsförmåga behöver inte vara lek i barnens ögon. Øksnes skriver om barn som berättar att om de väljer en aktivitet själva så är det lek medan samma aktivitet blir till arbete om det är pedagogen som bestämmer den. Att använda leken som metod för att lära ut olika saker kan alltså få effekten att det slutar vara lek. Øksnes (2011, s. 95) beskriver detta som *playwork*, och menar att ”i en tid där leken ska främja allt annat än lek är det inte märkligt att ”playworkers” mer påtagligt förknippar lek med arbete.”

När Hwang och Nilsson (1996) skriver om leken så framhäver de att leken är psykologisk och pedagogisk betydelsefull men även har ett egenvärde. Därefter beskriver de lekens psykologiska och pedagogiska fördelar men går inte in närmare på vad som utgör egenvärdet. Øksnes (2011) skriver om den dionysiska leken som något essentiellt för oss människor. Enligt det dionysiska synsättet kan leken inte planeras – den bara händer. När man går in i den dionysiska leken slutar man med att kontrollera världen för att istället berusas av den. Øksnes jämför här leken med konsten, något som är frigörande och inte har något annat nyttovärde än att den berör. Den dionysiska leken

kan ses som något som står som motpol till den ordnade leken. Den kan vara både kreativ och destruktiv. Men framför allt är den något som händer i nuet.

## 3.2 Demokrati på rasten

Enligt rapporten *Med demokrati som uppdrag: en temabild om värdegrunden* från Skolverket (2000) är skolan en mötesplats för flickor och pojkar, olika kulturer och sociala grupper, där barn och unga ska ges utrymme att utvecklas till självständiga människor. Skolorna är de enda offentliga institutioner där barn kan vara tillsammans oavsett bakgrund och skolorna har som uppdrag att utveckla demokratisk kompetens hos barnen. Rapporten fastslår att värdegrunden kommer till uttryck i den vanliga arbetsdagen, både i den formella miljön så som undervisning och i den informella så som rasten. Vidare beskriver rapporten att det oftast är i de informella miljöerna som mobbing och trakasserier sker och att man därför inte enbart kan utgå från undervisningssituationer utan även måste se hur samspelet ser ut i den informella miljön, till exempel rasten. Hur den verksamheten fungerar och hur mycket barnen involveras, är demokratisk fostran i praktiken.

Skolverket (2005) konstaterar också att ett gott socialt klimat präglas av en öppen kommunikation där alla respekteras oavsett bakgrund. Ekstrand och Lelinge (2007) skriver att en viktig faktor för att skapa ett gott socialt klimat är att eleverna känner sig trygga. De tar upp vikten av synliga pedagoger som en förutsättning för att skapa trygghet hos eleverna, där pedagoger som är synliga under rasterna och småpratrar med eleverna utgör en garanti för eleverna. Torstensson-Ed och Johansson (2006) skriver att barn och ungdomar ofta säger att en god relation med en vuxen kan hjälpa dem både att klara skolans mål och sina egna mål.

Enligt Skolverkets rapport (2000) sker mycket av utvecklingen av elevernas demokratiska kompetens i de informella miljöerna, till exempel på rasten med kamratgänget. Thornberg (2000) skriver att både pedagoger och elever dagligen påverkar och påverkas av varandra. Pedagogerna gestaltar värden och normer genom sitt sätt att tala, agera och sitt bemötande av elever. Att fostra är en del av att vara

pedagog. Vidare skriver Thornberg (2000) om auktoritativ fostransstil, vilken bygger på att pedagogerna sätter upp regler och ställer krav på barnen samtidigt som pedagogerna i stor utsträckning lyssnar till elevernas känslor och synpunkter och även till viss del är öppna för förhandling. Med denna fostransstil sägs eleverna få ökat självförtroende och större tendens att visa omsorg för andra elever.

I Skolverkets rapport (2000) konstateras att pedagogerna aldrig kan välja bort ansvaret för värdegrundsfrågorna eller frånsäga sig ansvaret för de informella miljöerna, så som skolgården på rasten. Rapporten uppmanar pedagogerna att nyttja rasten som möjlighet att utifrån barnens perspektiv arbeta med värdegrundsfrågorna. Genom att dra nytta av den sociala miljön på rasten kan pedagogerna använda sig av den stora demokratiska potential som rasten faktiskt har. Enligt en annan Skolverket-rapport, *Kvalitet i fritidshem: allmänna råd och kommentarer* (2007), ska fritidshemmet komplettera skolan. Fritidspedagogerna kan med sin kompetens, och uttalade inriktning mot barns sociala utveckling, tillföra ett värdefullt komplement till elevvårdsarbetet genom att arbeta med att förebygga till exempel mobbning, trakasserier och andra problem som kan uppstå i barngrupper. Vidare redogörs det för att det är i leken som barnen utforskar och testar olika sociala roller och därmed hittar sin identitet, men att vissa barn kan behöva vuxenstöd för att få det att fungera. Leken behöver oftast regler och när barnen diskuterar och kompromissar om dessa regler så utvecklar de sin demokratiska förmåga.

### **3.3 Skolrast som social arena**

Rasten utgör en stor social arena där barnen, mestadels utan de vuxnas påverkan, skapar sociala relationer. Wrethander Bliding (2007) skriver att sociala relationer är en komplex tillvaro där både relationer av ondo och av godo uppstår. Barnens skolvardag tas till stor del upp av att försöka skapa samhörighet och gemenskap med andra. Även Johansson och Johansson (2003) uppmärksammar detta och anser att mycket av barnens energi läggs på att ordna och fixa så att man har någon att leka med eller sitta bredvid under lektionerna. Människan är i sin utveckling beroende av social kontakt med andra individer.



Säljö (2000) skriver att i det *sociokulturella perspektivet* så studeras samspelet med andra människor. Genom att prata med andra människor så erhålls kunskaper och färdigheter som byggts upp historiskt i det samhälle som vi alla är delaktiga i; först finns kunskapen i samspelet mellan människor för att senare bli till en del av den enskilde personens tänkande och agerande. Genom kommunikationen skapas alltså en sociokulturell resurs som sen förs vidare genom kommunikation. Detta är en grundtanke i det sociokulturella perspektivet. Med hjälp av språket har vi förmågan att dela erfarenheter med varandra. Vi kan fråga och vi lånar och byter information, kunskaper och färdigheter i samspelet med andra människor. Säljö (2000) skriver att språket är den mest unika beståndsdel i mänsklig kunskapsbildning och, mer generellt, i vår förmåga att samla och kommunicera erfarenheter med varandra. Språket ger människan möjlighet att kommunicera och därmed möjlighet att samspela med medmänniskor och därtill även att reflektera.

Säljö (2000) skriver att människor använder sig utav redskap av fysisk och språklig natur för att organisera sig i olika former av kollektiva verksamheter. Dessa redskap, eller verktyg, kan i sig inte utföra uppgifter utan det är vi människor som måste använda oss av dem för att de ska kunna fylla en funktion. Som samlingsnamn för olika resurser som finns hos en individ, delvis i social interaktion och delvis i den materiella omvärlden, kan man använda ordet kultur. Med kultur menar Säljö den uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som en människa förvärvar genom interaktion med omvärlden.

Schjellerup Nielsen (2006) tar upp att dagens barn socialiseras inte bara i förhållande till familjen utan också i förhållande till andra sammanhang. Socialisering är den process där barn utvecklas till unika individer och samtidigt blir en del av sitt samhälle och sin kultur. Schjellerup Nielsen skriver vidare att då ett barn rör sig mellan olika arenor så ställer detta krav på olika sociala kompetenser. Det som gäller i skolan behöver nödvändigtvis inte gälla till exempel när man ska vara med på fotboll eller vara med på fritidsverksamhet. Barns olika sociala världar ska helst gripa in i varandra då ett sådant samspel underlättar för barn att röra sig i olika världar. Deras reflektionsförmåga skärps om de får möjlighet att överföra erfarenheter från en social arena till en annan.

Ihrskog (2006) skriver att hos barn i de tidiga skolåren utgör likheten mellan barnen det viktigaste för kompisrelationerna och vilka kompisar de vill vara med. Vidare menar hon att behovet av vänner ökar vid identitetsskapande eftersom det är genom vännerna man får näring och stöd till sin identitet. Thornberg (2006) skriver att barn skapar sin identitet och självkänsla i sociala grupper och i jämförande med andra. Ett barns självbild är barnets egen tolkning av hur andra ser på hen. Barn skapar även sin identitet genom grupptillhörighet: ”Jag tillhör klass 6B och inte de andra klasserna på skolan” eller ”Jag är en bråkstake och inte någon mes” (Thornberg, 2006, s. 134). Han beskriver att den självbild och de sociala föreställningar de delar kan leda till negativa stereotyper av andra grupper. Aspelin (2003) skriver om socialisation som den process där barn och ungdomar anpassas till vuxensamhället. Han menar att barn och ungdomar formas efter den miljö och de grupper som de vistas i.

Schjellerup Nielsen (2006) skriver att det är viktigt för barn att redan innan skolrastens start försäkra sig om vem de ska leka med och att sedan få det bekräftat av den kompis. Om barnet inte får den bekräftelsen, försöker hen skapa kontakt med andra barn att leka med på rasten. Ihrskog (2006) skriver att alla vänskapsrelationer bygger på en viss ömsesidighet. Ett viktigt kriterium för vänskap menar hon är att man delar med sig av sin privata sfär och sina känslor. Andra viktiga faktorer är tillit, empati och förståelse. Barn agerar och resonerar om vänskap på två olika sätt: dels idealiserande, hur man vill att det ska vara, till exempel att alla får vara med, att alla ska vara ärliga och så vidare; och dels den personliga strategin, som inte alltid är samspelt med den idealiserande. Här ryms svårigheterna mellan hur relationen borde vara och hur den faktiskt är. Barnen förhandlar med varandra och gör upp kontrakt för att få vänskapen att fungera. Detta är något som ständigt sker mellan barnen och tar upp mycket av deras tid.

Schjellerup Nielsen refererar till Frønes (1994, refererad i Schjellerup Nielsen, 2006) som skriver att likvärdighet skapar spelrum för lärande. I utvecklandet av social kompetens, som krävs för att vänskapsrelationer och sociala kontakter ska fungera mellan barn, är det bästa forumet för lärande en jämnårig grupp. Detta kallar Frønes för *lärande genom perspektivkonflikt* och *perspektivbyte*. Den ena parten ska inte bara anpassa sig efter den andra, som fallet är för barn när de ska rätta sig efter vuxnas förväntningar och regler, utan bägge parterna har principiellt lika rätt. Barn får då

förhandla för att nå en lösning på en social konflikt. Ett perspektivbyte underlättas då den man kommunicerar med befinner sig på en utvecklingsnivå som liknar ens egen. Ett barn har inte erfarenhet av att sätta sig in i en vuxens situation och därför är det mellan de jämnåriga som den kommunikativa kompetensen utvecklas. Enligt Frønes är det i jämnåriga grupper som förmågorna att reflektera och tolka utvecklas. Social kompetens och vänskapsrelationer är följaktligen någonting som ska uppnås och läras i socialt likvärdiga sammanhang.

Stensaasen och Sletta (2000) anser att en individ måste besitta sociala färdigheter för att ett samarbete och samspel i grupp ska fungera. Författarnas begrepp *social inkludering* och *social exkludering* beskriver vilken förmåga en individ har till att samspela med andra. Ett barn som är socialt exkluderat klarar inte av eller får inte tillfälle att samspela med andra i den utsträckning som hen vill. Utan hjälp och stöd kan detta leda till att man som vuxen inte blir socialt fungerande. Ett barn som är socialt inkluderat ges möjligheten att delta och att bli accepterad i en social gemenskap. Schjellerup Nielsen (2006) delar Stensaasen och Slettas uppfattning och anser att barn lär sig både om sin egen och vännernas placering i det sociala rummet när de umgås med varandra. De barn som inte deltar i det sociala samspelet får inte chansen att utveckla sin sociala kompetens. Det kan också få dem att känna sig oönskade, vilket i förlängningen kan påverka deras möjligheter till socialt samspel med andra personer i framtiden.

Enligt Frønes (1994, refererad av Schjellerup, 2006) så skapar likvärdighet spelrum för lärande. Hillman (2007) delar denna uppfattning då författaren menar att relationer med jämnåriga är av stort behov för barn i de första skolåren. Barns självbild förstärks då de samspelar med jämnåriga och känner att de blir respekterade och accepterade. Om ett barn inte får denna förstärkelse kan det känna sig underlägset och otillräckligt. Hillman uppger att i en enkätundersökning som Barnombudsmannen genomförde bland elever i årskurs 4 år 1997, uppgav 15 procent av de deltagande att de blivit mobbade åtminstone en gång under läsåret. Höistad (2001) skriver att det finns barn som av olika skäl inte har några kompisar att leka med; barn som ingen bryr sig om. Att vara ett så kallat ”utanförbarn”, som Höistad kallar det, upplevs inte bara som svårt för barnet i fråga utan även för lärare och föräldrar. De specifika orsakerna till att ett visst barn är utanför kan vara svåra att finna, men Höistad menar att det ofta handlar om en eller flera av

följande möjliga förklaringar, som kan appliceras både på barn som självmant drar sig undan och på barn som stöts bort:

man har inte redskap för att ta kontakt;

man litat inte på att någon vill ha en med;

man tror inte att man duger;

man tror inte att man är omtyckt;

man är så rädd att bli avisad att man hellre avstår från att ta kontakt;

man är så van vid att vara ensam att man inte ser något alternativ;

man har bara inriktat sig på någon eller några som man vill leka med utan att se att det finns andra alternativ;

”ingen duger” – av någon anledning ratar man alla och jämför med någon man lekt med för länge sedan och man nu idealiserar;  
(Höistad, 2001, s. 54)

Det är viktigt att ta reda på vilken eller vilka av punkterna som är orsaken till att ett barn är utanför. Det kan hända att ett barn uppför sig på ett sådant sätt att det förklarar varför ingen vill umgås med hen. Detta beror i så fall på att personen inte har tillräckliga kunskaper om hur det sociala samspelet fungerar. Höistad (2001) menar att det finns en anledning till varför ett barn beter sig negativt, ofta handlar det om oförmåga och inte om ond vilja.

### **3.4 Teoretisk utgångspunkt - Våra tankar**

I vårt forskningsläge har vi märkt hur de tre olika områdena samspelar med varandra och kan dra nytta av varandra. Som vi nämnt tidigare kan dessa områden ses ur ett generellt perspektiv men är också relevanta ur ett rast-perspektiv där elever umgås fritt. Om detta skriver Nordin (2012) och menar att skolgården bör tänkas på som ett pedagogiskt uterum där eleverna får realitetstesta, praktisera och tillämpa sina kunskaper.

Som pedagog på en skola kan man inte bara fokusera på att förmedla nya teoretiska kunskaper till eleverna. Den uppgift som snarare ligger framför oss pedagoger skulle

kunna vara, eller kanske till och med bör vara, att förbereda eleverna för livet. Även innan vi började undersöka olika teorier kring lek, social utveckling och demokrati var vår syn kring rasten att det där sker ett ständigt arbete: eleverna utvecklar sina färdigheter i att hantera det sociala samspelet. De lär sig att utveckla och underhålla goda relationer med sina kamrater genom att lära sig att leka. Vilket långt mycket senare leder till att de växer upp och blir självständiga individer.

Genom vårt forskningsläge anser vi att vi har fått bekräftelse för denna vår teori. Vi har försökt att belysa vikten av det sociala samspelet, lek och den demokratiska fostran i praktiken. Vi är övertygade om att det är viktigt att som pedagog arbeta aktivt med att stärka elevers vänskapsrelationer.

## 4. Metod

I detta kapitel kommer vi att beskriva vårt metodval och genomförandet av vår undersökning. Studien har genomförts på en skola inom Malmö kommun hösten 2012. I vår undersökning har vi valt att arbeta utifrån två metoder: *observationer* och *intervjuer*. Våra intervjuer har genomförts med personal som jobbar på olika fritidshemsavdelningar och elever på skolan. Observationerna har genomförts på skolgården under eleverna/barnens rast. Vi har valt att avgränsa oss till att endast samla in empiri på en skola eftersom tiden inte hade räckt till annars. Vår undersökning kommer alltså ses ur ett skolperspektiv och de svar vi får fram på våra frågeställningar kommer då att vara ur personalen och barnens perspektiv.

### 4.1 Val av metod

Vi använde oss av kvalitativa intervjuer med elever och pedagoger samt av observationer för att få ett så heltäckande resultat som möjligt i vår undersökning. Vi valde att inte använda oss av enkäter eftersom enkätmetodens syfte är mindre bra då man ska undersöka förhållningssätt, synsätt eller inställning till något (Johansson och Svedner, 2006). Enkäter passar bättre när det handlar om att söka svar på rena faktafrågor där det är lätt att formulera fasta svarsalternativ.

#### 4.1.1 Intervjuer

Vi valde att genomföra en kvalitativ studie med hjälp av semistrukturerade intervjuer. I linje med Patel och Davidssons (2011) redovisning var vår tanke med semistrukturerade intervju att upptäcka och identifiera egenskaper hos respondenten för att få ett djup i vad som sades. Vi har använt oss av en intervjuguide (se bilaga 3) med följdfrågor. Följdfrågorna ställde vi i de fall då vi kände att respondenten behövde utveckla det som denne sagt eller att vi behövde få en djupare förståelse för svaret. Vi har förhållit oss neutrala till respondenternas svar men strävat efter att uppträda välvilligt och uppmuntrande, vilket Ejvegård (2009) menar är en förutsättning för att intervjun ska bli

lyckad.

Vi bokade tid och förberedde både barnen och fritidspedagogerna på vad intervjun skulle handla om, vilket Ejvegård (2009) menar alltid ska göras. Vi delade ut tillåtelseappar som barnen tog med sig hem till sina föräldrar för att godkänna att barnen fick vara med på intervjun (se bilaga 1). Efteråt bestämde vi tid och plats för våra intervjuer.

Vi valde att intervjua respondenterna enskilt eftersom vi inte ville att deras svar skulle påverkas av varandra. Framförallt när det gällde barnen trodde vi inte att svaren skulle bli helt sanningsenliga om de blev intervjuade i grupp. Ejvegård (2009) menar att man endast i undantagsfall ska intervjua flera personer samtidigt och då endast med ett specifikt syfte. Endast en av oss deltog under intervjun eftersom vi ville få fram en så samtalslik intervju som möjligt. Vi ville att våra respondenter skulle känna sig trygga och avslappnade. För att dokumentera intervjuerna använde vi oss av röstmemon på våra mobiltelefoner. Detta gjorde vi eftersom det kan ta fokus ifrån frågorna att föra anteckningar under tiden intervjun genomförs.

#### **4.1.2 Observationer**

I vår undersökning har vi även använt oss av observationer, närmare bestämt löpande observationer. Med det menas att man kontinuerligt observerar och i egna ord beskriver ett skeende (Johansson & Svedner, 2006). Ett schema för de löpande observationerna kan göras enkelt, till exempel som en A4-sida med kolumnrubriker, vilket vi har gjort (se bilaga 2). Enligt Johansson och Svedner finns det flera fördelar med denna typ av observationer. En fördel är att observatören kan beskriva det faktiska händelseförloppet och behöver inte rätta sig efter några förutbestämda kategorier. En annan fördel är att man får reda på vilken verksamhet som pågick och vad de observerade faktiskt gjorde och hur de reagerade. För att få svar på våra frågeställningar observerade vi ett tiotal tillfällen under alla tre rasterna under skoltiden: förmiddagsrasten ca 09.40–10.00, lunchrasten ca 11.00–12.00 och eftermiddagsrasten ca 12.50–13.10. Eleverna var från förskoleklass till årskurs fem (ålder 6–11). För att dokumentera observationerna använde vi oss av anteckningar och stödord. Under rasterna tittade vi efter var på

skolgården barnen var, vad de gjorde och vem som gjorde vad och förde samtidigt efternoteringar där vi skrev ner våra tankar om händelseförloppet.

## **4.2 Urval**

Vi har valt att genomföra vår undersökning på en skola i Malmö kommun. Skolan ligger centralt i ett höghusområde med gångavstånd till olika grönområden. På skolan går elever med olika sociala och kulturella bakgrunder. Eleverna på skolan är från förskoleklass till och med årskurs fem. Det är jämnt fördelat mellan pojkar och flickor på skolan. Innan vi genomförde våra observationer träffade vi skolans rektor och berättade vilka vi var och vad vi ville göra. Vi fick rektorns muntliga tillåtelse att genomföra vår undersökning. Vårt urval av intervjuade består av tre elever och tre pedagoger. I detta arbete benämner vi de tre eleverna som E1, E2 och E3. Pedagogerna benämner vi som P1, P2 och P3.

Skolan består av tre byggnader: en stor byggnad för förskoleklass till och med årskurs fem; en mindre byggnad där det går två klasser, en förskoleklass och en klass i årskurs två; och en byggnad som är till för fritidshemmet men som också är tillgänglig för samverkan under skoltid. Skolgården sträcker sig runt den stora byggnaden. Det finns även ett skjul med diverse leksaker som barnen kan nyttja. Våra observationer har sträckt sig runt hela skolgården. På skolan går det ca 300 elever.

## **4.3 Intervjuernas genomförande**

Vi började intervjuerna med att först boka ett rum där vi kunde sitta ostört. Rummet var lugnt och låg i en av fritidshemmets avdelningar. I rummet fanns två fåtöljer som vi satt i under intervjun. Den av oss som gjorde intervjun såg till att ha god tid på sig för att hinna förbereda rummet så att det gav ett lugnt intryck. Innan intervjun startade fick barnen testa att spela in sin röst och lyssna på den för att göra situationen lustfylld och ta bort fokus från inspelningen under själva intervjun. Intervjuerna med eleverna tog ca 15 min vardera och vi bestämde att de skulle ske i slumpmässig ordning. Eleverna



intervjuade vi först, och detta under en och samma dag, för att sedan intervjua pedagogerna. Intervjuerna med pedagogerna var ca 30 min långa.

### **4.3.1 Bearbetningar av intervjuerna**

När intervjuerna var färdiga lyssnade vi igenom materialet tillsammans. Detta gjorde vi dels för att kontrollera kvalitén på inspelningen samt för att gå igenom materialet för att se om vi behövde komplettera med någonting. Vidare ville vi att även den som inte var närvarande vid intervjun skulle få direkt insyn i den. Vi transkriberade intervjuerna samma dag som intervjutillfället. Intervjumaterialet läste vi sedan igenom tillsammans vid upprepade tillfällen. Stukát (2005) menar att det är ett måste att läsa igenom de utskrivna intervjuerna vid ett flertal tillfällen för att kunna tolka svaren och nå en djupare kvalitativ analys.

## **4.4 Observationernas genomförande**

Som nämnt genomfördes observationerna under barnens alla raster under skoldagen: förmiddagsrasten, middagsrasten och eftermiddagsrasten. Vi genomförde observationerna vid sju olika tillfällen. Underlag för våra observationer var ett kategorischema som vi använde oss av under alla raster. De kategorier vi utgick ifrån var: vem, var, vad och efternoteringar (se bilaga 2). Under rasterna på skolgården observerade vi var eleverna befann sig och vad de gjorde. Vi satte ingen tidsgräns för hur länge vi skulle observera ett barn eller en grupp utan följde dem tills vi ansåg att vi var nöjda. Vi tittade efter om barnen använde sig av lekredskap, om de befann sig nära olika lekområden och vad de i så fall lekte eller med vem. Vi valde att inte observera pedagogernas roll på skolgården eftersom vi ville lägga fokus på barnen och hur de spenderade sin tid på skolgården. Efter varje observationstillfälle satte vi oss ner och förtydligade för oss själva det vi antecknat för att få en bättre översikt. Enligt Patel och Davidson (2011) är det viktigt att observatören skriver en fullständig redogörelse för observationerna vid observationsperiodens slut. Under genomförandet av våra observationer valde vi att vara icke deltagande observatörer och samtalande alltså inte med barnen; vi ville undvika deltagandeobservationens risker för att störa gruppens

naturliga beteende (jfr Ibid). Vi gick runt på skolgården och observerade samspelet mellan barn samt samspelet mellan olika grupper. Vi tror att de lade märke till oss men att de inte brydde sig om att vi var där.

## **4.5 Forskningsetiska principer**

Vetenskapsrådet (2002) tar upp fyra principer som bör följas vid forskning. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I nedanstående stycken kommer vi att beskriva hur vi har tänkt när vi använt oss av dessa i vår undersökning.

### **4.5.1 Informationskravet**

Informationskravet innebär att respondenten är informerad om sin roll i undersökningen och vilka rättigheter denna har. För att uppfylla informationskravet valde vi att skriva ett informationsbrev (se bilaga 1) till våra barnrespondenter. Dessa skickades hem med barnen så att deras föräldrar fick godkänna att de skulle bli intervjuade av oss och vad intervjun handlade om. De vuxna respondenterna valde vi att informera muntligt och erhöll då muntligt godkännande.

### **4.5.2 Samtyckeskravet**

Samtyckeskravet betyder att respondenten ska ge sitt godkännande till att medverka i undersökningen. Innan vi kontaktade barnrespondenterna pratade vi först med personalen på skolan. Vi frågade om personalen var villiga att delta samt om vi fick tillåtelse att intervjua och observera barnen på skolan. Vi talade med rektorn och fick ett muntligt godkännande. Därefter frågade vi barnen vilka som var intresserade av att bli intervjuade. Vi ansåg därigenom att vi skulle skicka ut informationsbrev till samtliga barn på en av de många fritidsavdelningar som vi besökte, som de skulle visa upp för

sina föräldrar eftersom det är viktigt att sekretessen ständigt följs samt för att inga av de barn som vi intervjuade var över 15, vilket gjorde föräldrarnas samtycke nödvändigt.

### **4.5.3 Konfidentialitetskravet**

Med konfidentialitetskravet menas att uppgifter om respondenter behandlas med försiktighet. Detta innebär att respondenterna inte ska kunna kännas igen av någon utomstående. Därför har vi valt att fingera respondenternas namn och att inte ange barnens bostadsort. Eftersom personalen på skolan skulle kunna känna igen barnens historia och därmed kunna identifiera dem gav vi dem möjligheten att välja att inte låta något av barnrespondenterna att strykas från vår undersökning.

### **4.5.4 Nyttjandekravet**

Nyttjandekravet innebär att fakta som samlats in om respondenterna enbart får användas till den forskning som man ämnar utföra. Uppgifterna får alltså inte användas för kommersiellt bruk. Detta krav uppfyller vi genom att de inspelade intervjuerna och de transkriberingar vi gjort kommer att raderas efter det att undersökningen är klar. För att vara säkra på att inte kränka respondenterna och att inte få dem att känna sig utelämnade har vi varit noga med att inte fördjupa oss i delar som varit känsliga för dem, då dessa delar ändå inte varit relevanta för den här undersökningen.

## 5. Analys och resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av vår studie. I vår studie har vi märkt att rasten kan ses på två olika sätt: antingen som en pedagogisk uppgift eller som en icke pedagogisk uppgift. Den pedagogiska uppgiften utgår från att eleverna lär sig genom leken och av varandra och att detta är något som kan uppmuntras och stimuleras av pedagogerna. Rasten blir då en pedagogisk verksamhet lik den på fritidshemmet. Vi har också märkt vilken stor betydelse leken har på rasten. Så gott som alla de elever vi har observerat har varit i full färd med någon typ av lek. Eftersom leken och det pedagogiska förhållningssättet gentemot rasten har en sådan stor betydelse är det just dessa verktyg vi kommer att använda oss utav för att analysera vårt material. Vi har valt att dela in materialet om rasten i tre olika teman, som vi valt att kalla för socialt samspel, rekreation och frihet. Här nedan förklarar vi vad vi menar med de olika temana och varför vi har valt just dem.

**Socialt samspel:** Vi har märkt både i våra intervjuer med elever och vuxna och i våra observationer att elevernas sociala liv har en stor betydelse för deras välmående. Respondenterna har beskrivit det som att en stor del av elevernas tid går åt till att skapa och underhålla vänskapsrelationer.

**Rekreation:** När vi har frågat eleverna och pedagogerna varför rasten finns, har vi fått svaret att det är för att vila upp sig. Att det finns ett återhämtningssyfte med rasten.

**Frihet:** Både pedagogerna och eleverna har sagt i intervjuerna att valfriheten är en viktig del av rasten. Främst eleverna nämner detta som något väldigt positivt och ytterst väsentligt när det kommer till att "bara få vara" under rasten. Pedagogerna säger dock att denna frihet måste begränsas. De framhåller att eleverna inte är mogna för att ta ett tillräckligt stort ansvar och att eleverna utan vissa restriktioner i friheten kan råka illa ut och att det kan uppstå konflikter.

## 5.1 Socialt samspel

På frågan "Vad brukar du göra på rasten?" svarar E2 att "Jag brukar leka med mina kompisar och åka på kullen och ibland hoppa hopprep och bara prata." (E2, 2012-12-13)

I citatet ovan framträder det att det är att få vara tillsammans med sina kompisar som är det viktiga på rasten för E2. Att upprätthålla vänskapsrelationerna till sina kompisar sker genom att leka tillsammans eller "bara" genom att umgås och prata. Leken är en viktig del i den sociala processen och detta framträder i E2:s beskrivning av vad hen brukar göra på rasten. Dock så händer det att vänskapsrelationen ställs på prov och det kan uppstå konflikter: "Det kan vara om man inte vill leka samma sak. Om till exempel några vill leka pjett och några vill leka något helt annat så börjar vi bråka om det." (E2, 2012-12-13). Det som här framträder är att gemensamma intressen är viktiga för att bibehålla vänskapsrelationerna och att känna en samhörighet gentemot kompisarna. Att kunna lösa konflikter är en förmåga som krävs för att få vänskapsrelationerna att fungera och är en viktig del i barnens sociala utveckling. Detta är inte något som barnen alltid klarar på egen hand.

Och då är ju min roll att se till att allting fungerar, att man går runt och pratar med barn och kollar att ingen är utanför och försöker se till att alla har det bra och hjälper till vid konflikter om det behövs. (P2, 2012-11-30)

När eleverna misslyckas med att själva lösa sina konflikter är det alltså pedagogens uppgift att göra det åt dem. Enligt P2 är det pedagogens uppgift att på rasten ströva omkring och rycka in när det uppstår en konflikt när de anser att eleverna själva inte kan reda ut det. Enligt detta synsätt ses konflikter endast som någonting negativt, något som måste stoppas. P2 säger att hen hjälper till vid konflikter när det behövs. Det är dock endast när en konflikt har börjat som pedagogen kliver in. Efter en viss gräns, som är upp till pedagogen att bedöma, anses eleverna inte kunna klara av att lösa konflikten själva utan pedagogen gör det åt dem. Det talas även om vad som är önskvärt, nämligen att ingen är utanför.

Det är på rasten som barnen får tid till att underhålla sina vänskapsrelationer. Detta vänskapsgörande sätter sin prägel på andra delar av elevens vardag i skolan. Detta menar vi gör rasten till en viktig del av skolan ur ett barns perspektiv. I vår intervju med P1 så svarade hen på frågan ”Hur påverkar rasten klimatet i klassrummet?” så här:

Jag vet att när jag har pratat med elever och frågat dem vad är roligast i skolan, och när de säger rasterna så blir jag lika glad varje gång för då är de ju faktiskt med i en gemenskap och det är ju det som är skolans största byggsten...  
(P1, 2012-11-29)

I citatet ovan av P1 så talas det om rasten som skolans största byggsten. Rasten kan ge ett utrymme att skapa en god gemenskap och ett gott klimat som sen ligger som grund för elevernas skoldag och även bidrar till ökad måluppfyllelse i skolan. I intervjuerna är pedagogerna överens om vilka positiva effekter rasten kan ha. Trots en gemensam syn om att rasten har en stor betydelse för eleverna så finns det inget upplägg för ett arbete med rasten, utan pedagogerna är endast rastvakter och har som uppgift att avstyra bråk. Vi frågade hur pedagogerna arbetar med rasten på deras skola och P2 svarade: “Jag kan inte säga att jag arbetar med rasten för att jag styr inga egna aktiviteter, utan jag har rastvakt några gånger i veckan.” (P2, 2012-11-30). P2 talar alltså om rasten som en arena där eleverna behöver vaktas. En gemensam syn på att det finns en pedagogisk potential i rasten träder fram i det som sägs. Däremot finns det ingen syn på hur denna potential ska tas tillvara på.

Ekstrand och Lelinge (2007) skriver att en viktig faktor för att skapa ett gott socialt klimat är att eleverna känner sig trygga. De tar upp vikten av synliga pedagoger som en förutsättning för att skapa trygghet hos eleverna. Pedagoger som är synliga under rasterna och småpratar med eleverna utgör en garanti för eleverna. De elever som vi har pratat med säger att de endast går till någon pedagog om de behöver hjälp med något, om någon bråkar eller om någon har slagit sig. Eleverna leker med varandra under uppsikt av pedagogerna som sätter gränser för vad som är tillåtet. En uppfattning om rastens potential träder fram av P2:s svar rörande om lek på rasten kan vara styrd av en pedagog:

...jag tycker att rasten ska innebära frivillig verksamhet och att det är frivilligt att gå till den läraren som styr aktiviteten. Det tycker jag är positivt. För att för

de elever som kanske av någon anledning har svårt att hitta vänner så kommer det att vara en trygg punkt att gå till. (P2, 2012-11-30)

Här lyfter P2 sina tankar kring rasten som en trygg punkt. I den trygga punkten fungerar leken som ett verktyg för att kunna skapa ett gott socialt klimat och god social utveckling för eleverna. Även en förhoppning om pedagogernas möjlighet till att skapa en trygghet på rasten för eleverna framträder.

Det som händer på rasten stannar inte alltid på rasten. Konflikter och dylikt följer även ibland med in i klassrummet, vilket leder till försämrad undervisning. I ett utdrag ur intervjun med E1 så säger hen följande:

**Robin:** Pratar ni om vad som har hänt på rasten när ni kommer in till lektionen igen?

**E1:** När vissa personer berättar för vår fröken och berättar vad andra har gjort.

**Robin:** Så tar er fröken upp det med dom det handlar om?

**E1:** Ja fast så alla får höra det.

**Robin:** Hur känns det då?

**E1:** Lite tråkigt och det är tråkigt att vänta.

**Robin:** På att komma igång med läsningen och skrivningen?

**E1:** Ja, så ibland hinner vi inte så mycket. Till exempel som en gång när vi skulle se på julkalendern, då pratade alla och tramsade så vi hann inte se den. (E1, 2012-12-13)

Detta visar på hur händelser på rasten kan påverka, inte bara de elever som varit delaktiga i en konflikt, utan även de andra eleverna i klassen. P1 hävdar att gemenskapen är den viktigaste byggstenen på skolan. Denna idé eller uppfattning om rasten får uppbackning när eleverna själva lyfter fram sina tankar om rasten och dess innehåll. Som E1 säger så blir det tråkigt att vänta när konflikter tar överhanden och måste redas ut.

## 5.2 Rekreation

En uppfattning som finns om rasten är att den är till för att orka med lektionerna. En paus där eleverna kan samla energi för att sedan vara redo för nästa lektion. Denna uppfattning delas av både pedagoger och elever som vi har samtalat med.

Rasten är egentligen till för att de ska slippa sitta stilla. Egentligen om man tittar ur skolsynpunkt så är det ju att inte behöva sitta stilla. Du kan få lov att prata med någon annan än din bänkgranne...så rasten är till för att få andas. (P3, 2012-11-22)

P3 lyfter fram en del av rasten som hen ser som viktig, nämligen att man får lov att andas. I svaret finns det en tanke kring att en lektion för ett barn kan ses som ett arbete. Rasten blir en motivering till att arbeta vidare efter det att man har växlat ett par ord med en klasskamrat, om någonting som inte nödvändigtvis har att göra med det arbete man håller på med. I talet framhävs också rörelsens betydelse för återhämtning för elevernas del. Att få förflytta sig ifrån den plats man har haft under lektionstid, där eleverna har suttit och koncentrat sig, ger ytterligare motivation till att komma tillbaka med nya krafter och jobba vidare. Här kommer leken in i bilden igen. Vi frågade P2 varför barn leker:

Därför att de är barn. De har fantasi, de har liv i kroppen. De har massa idéer som de vill genomföra och kommer de på någonting så gör de det. Kroppen har också jättestort behov av att klättra och röra på sig och springa och jaga och munnen har behov av att prata, de kanske har lyssnat mycket. Så allt det där tror jag är djupt mänskligt. (P2, 2012-11-30)

Att få leka och röra på sig är ett sätt för eleverna att återhämta sig. Rasten som rekreativ möjlighet är då alltså beroende av elevernas lekmöjligheter. P2 framhäver att elevernas fantasi och deras liv i kroppen är det som styr deras motivation till lek. Som vi tidigare tagit upp är leken väldigt betydelsefull för barnens sociala utveckling. Men leken är ur en skolsynpunkt också väldigt viktig för barnens rekreation. I våra observationer har vi sett att elevers fantasi blandat med deras behov av att leka har lett till en mötesplats där gemenskap och samhörighet skapats. Vid ett tillfälle observerade vi ett antal elever som sprang runt ett förråd ute på skolgården. Leken hade inget definitivt namn utan eleverna refererade till det som "pjett kring det röda huset". Som



elevernas referat avslöjar var det helt enkelt en pjettlek som pågick kring ett litet förråd. Eleverna var helt uppslukade av denna lek och tänkte troligtvis inte på någonting annat än att jaga varandra. Vi upplevde det som att eleverna var i en euforisk känsla där gemenskapen till varandra i lekens tecken gav dem chansen att, som P3 så fint uttryckte det, få andas. I P2:s svar om elevers lek på rasten att lek är en djup mänsklig företeelse som förknippas med känslor. I svaret framträder också idén om det skulle kunna ses som ett egenvärde i sig att få möjligheten till att leva ut och bara få överrumplas av känslor ute på rasten. Øksnes (2011) skriver om den dionysiska leken som något som händer i nuet, att eleverna kan berusas av världen istället för att kontrollera den. Hon likställer leken med konsten, något som är frigörande och inte har något annat nyttovärde än att den berör. I elevernas pjettlek kring det röda huset blir de uppslukade av nuet. Det är bara här och nu som gäller, saker som har hänt under lektionstid försvinner från medvetandet och tack vare detta får eleverna återhämtning. På så vis kan leken på rasten fungera som rekreation.

## 5.3 Frihet

Alla de pedagoger som vi har samtalat med i våra intervjuer har alla varit av uppfattningen att rasten under skoltid är barnens egen tid och fyller ett frihetsbehov. I deras svar framträder det att rasten är viktig för att eleverna ska orka med skoldagen. I elevernas frihet ute på rasten upplever vi dock att det finns restriktioner, vilket vi också får bekräftat i följande citat:

Rasten under skoldagen har den funktionen, anser jag, att... alltså det är då barnen har sin fria tid. Och kunna göra, under gränser då, göra egentligen vad de vill. Inte att det ska vara så styrt. (P1, 2012-11-29)

P1 talar här om det fria valet för eleverna ute på rasten, att de ska kunna få göra vad de vill. P1 säger samtidigt att det är ett val som begränsats då valet av vad man ska eller kan göra på rasten ska ske under gränser. I P1:s uttalande om rasten framträder en bild av det fria valet som en konstruktion som är skapad av pedagoger; att man som elev får välja vad man vill så länge man inte väljer något av det som pedagogerna anser vara fel eller farligt. Att uttrycka sig som P1 skulle kunna beskrivas som ett sätt att skapa en

känsla av kontroll. Att skapa gränser för vad som är tillåtet kan vara ett sätt att minimera de eventuella risker som finns på rasten. Vilka är då dessa risker? Enligt E3 kan en av riskerna vara elever som bråkar: "Ja, vi har vakter. Såna lärare som ser till att barnen inte bråkar och så." (E3, 2012-12-13). Även E2 är av samma mening men lägger även till att pedagogerna finns där när någon slår sig: "De är rastvakter, de är där och ser till att det inte blir bråk. Och om man skadar sig så kan man gå till dem och få hjälp." (E2, 2012-12-13). Riskerna som kan finnas på rasten är alltså elever som bråkar eller skadar sig. Friheten begränsas här av regler som säger att eleverna inte får bråka eller göra något där de kan skada sig. Detta är någonting som vi har uppmärksammat i våra observationer. Pedagogerna cirkulerar på skolgården och när de ser elever som bryter mot reglerna så går de in och tillrättavisar dem. Ett exempel från våra observationer är ett par elever som håller till vid skolans fotbollsplan där de kastar sina skor så långt och så högt de kan. En pedagog iakttog detta och sade till barnen att sätta på sig sina skor. Eftersom det var blött på fotbollsplanen och kallt ansåg pedagogen att det var olämpligt för eleverna att vara utan skor på fötterna. Pedagogen begränsade elevernas fria val genom att här gå in i deras lek och tillrättavisa eleverna. Efter att pedagogen hade tillrättavisat eleverna gick hen därifrån och eleverna lämnades att komma på någonting nytt de kunde leka. För eleverna var skokastningen en lek medan för pedagogen var det en eventuell hälsorisk. Elevernas lekar kan då beskrivas i två kategorier: godkänd lek och icke godkänd lek. Skokastningsleken faller under kategorin icke godkänd lek. Ett annat exempel på icke godkänd lek som vi iakttog i våra observationer var ett antal elever som lekte klätterkonster vid en klätterställning. Eleverna turades om att visa olika klätterkonster för varandra. En pedagog ute på skolgården iakttog detta och bad eleverna att ta det försiktigt så att de inte skulle slå sig. Dels blir det här nu en tillrättavisning och dels skapar det ett avbrott i elevernas lekflöde då de stannade upp och lyssnade på pedagogen.

Det är dock inte alltid självklart i vilken kategori leken hamnar. Gränsen mellan kategorierna kan vara tunn. Ett exempel från våra observationer är när eleverna hade snöbollskrig. Leken var godkänd på en anvisad plats, nämligen fotbollsplanen. Snöbollskastning var ej tillåten någon annanstans på skolgården och mulning, att trycka snö i ansiktet eller innanför kläderna, var ej tillåtet. Eleverna som deltog var alla överens om att var man med i snöbollskriget så var det också på egen risk. Med egen risk vill vi mena att det kan hända någonting som upplevs som otrevligt men faller inom

gränsen för det tillåtna. I och med att leken är begränsad till en viss plats så kan den upplevas som valbar men inte fri då deltagarna ej kan välja vilka som ska vara med eller välja intensitet i leken. Dessa begränsningar kan upplevas som negativa av deltagarna eftersom de kan försämra leken. Däremot om snöbollskriget hade varit tillåtet överallt på skolgården så hade valfriheten försvunnit, då man inte hade kunnat välja om man hade velat vara med eller inte. Detta hade skapat en otrygghet hos de elever som inte vill vara med på snöbollskrig på egen risk.

För att ta upp skokastningsleken som ett exempel igen så hamnar denna lek inom kategorin icke godkänd lek. Pedagogerna som tillrättavisade eleverna begränsade därmed deras valfrihet. I detta fall gavs det inget givet alternativ till eleverna om vad de skulle kunna göra istället för att kasta sina skor. Eleverna blev lämnade ensamma att komma på någonting annat att leka. Pedagogerna använde sig av att begränsa friheten som en metod för att eleverna inte skulle fara illa. Däremot hade ökad frihet i form av fler alternativ kunnat fungera. Istället för att minska elevernas frihet hade den kunnat ökas.

Målet med rasten är att eleverna själva kan få välja vad de vill göra. Att det är deras fria tid. Dock har denna frihet begränsningar. Pedagogerna formar och upprätthåller regler för vad som är okej på rasten ur ett säkerhetsperspektiv. Dessa regler behöver dock inte alltid av eleverna uppfattas som begränsningar av frihet. När vi frågar E1 vad som är roligast med rasten svarar hen: "Att man kan vila lite och ha lite fritid, att man får välja helt själv." (E1, 2012-12-13). Vidare ställer vi också frågan vad hen anser om att få välja vad man kan göra på rasten och då svara E1 på följande vis: "...efter lektionerna brukar jag bli trött och då kan man gå och gunga om man vill, eller vad man nu vill. Det är bara fantasin som sätter gränser." (E1, Ibid).

## 6. Slutsats och diskussion

Syftet med denna undersökning var att med utgångspunkt i observationer och intervjuer undersöka vilka föreställningar pedagoger och elever har om skolrasten, i ett försöka att närmare förstå rastens gömda innehåll. Vi kommer att börja med att besvara våra forskningsfrågor utifrån den analys som vi har presenterat, för att sedan presentera vår slutsats. Vi kommer även använda oss av den litteratur som vi har presenterat i forskningsläget. Vidare kommer vi att diskutera validiteten av vår undersökning för att sedan diskutera vår framtida yrkesroll som fritidspedagoger.

### 6.1 Vad görs på rasten?

Det vi har uppmärksammat i vår undersökning är hur motiverade eleverna är till att leka. Vi har även uppmärksammat att eleverna lägger stor vikt vid att få välja själva vad de vill göra på rasten. Detta är även något som pedagogerna anser vara viktigt. För att besvara vår första fråga – Vad görs på rasten? – kommer vi att dela upp frågan i två delar: Vad gör eleverna på rasten? och Vad gör pedagogerna på rasten? Denna uppdelning gör vi eftersom det skiljer sig väldigt mycket på vad eleverna gör och på vad pedagogerna gör.

Som vi nämnt ovan är eleverna väldigt motiverade till att leka. I våra observationer har vi även sett olika sorters lekar som till exempel regellekar, rollekar, skapandelekar samt övriga lekar, som till exempel brottning, gungning och skokastning. Vi såg också att de flesta elever är väldigt leksmarta; ett förråd blir till en pjett-station, en lövhög blir ett hus där en trevlig familj bor, en pinne kan bli trollstav och vips så är eleven en trollkarl.

Vad gör då pedagogerna på rasten? I våra intervjuer med pedagogerna och elever så har det framkommit att det som pedagogen gör är att cirkulera på rasten och se till att alla elever har det bra och att eleverna följer de regler som finns. Pedagogerna småpratar även emellanåt med eleverna men är sällan med i deras lekar.

## **6.2 Hur samspelar pedagoger och elever under rasten?**

I samspelet mellan pedagogerna och eleverna har vi sett att det finns en väldigt tydlig hierarki; pedagogerna är de som ser till att reglerna följs och går in och tillrättavisar de elever som faller utanför ramen för det tillåtna. Pedagogerna går även in och stöttar och hjälper de elever som inte ser ut att trivas. Vår uppfattning är att de flesta elever känner att pedagogerna är en trygg punkt som de kan gå till. Till exempel om det har uppstått en konflikt som de inte själva kan lösa, eller om någon elev skadar sig. Ekstrand och Lelinge (2007) skriver att en viktig faktor för att skapa ett gott socialt klimat är att eleverna känner sig trygga. De tar upp vikten av synliga pedagoger som en förutsättning för att skapa trygghet hos eleverna. Pedagoger som är ute och som är synliga är då en förutsättning för att elevernas lek ska kunna fungera. Även om pedagogerna lägger större vikt vid de elever som inte följer regler eller som hamnar i ett utanförskap, fungerar de även som en garanti för att eleverna ska kunna leka.

## **6.3 Hur ser pedagogerna på rasten - dess innehåll och betydelse?**

De intervjuade pedagogerna är överens när det kommer till vad rasten har för betydelse, att den främst är till för återhämtning. Rasten är till för att eleverna ska kunna få välja fritt vad de vill göra, leka och kunna få röra på sig. Gentemot skolans alla krav och måsten ser pedagogerna rasten som ett andrum. Vi har även förstått det som att pedagogerna tycker att rasten kan bidra till att öka måluppfyllelse i form av motion i den dagliga verksamheten. De anser även att rasten är betydelsefull för elevernas sociala utveckling, för på rasten får de umgås under fria former med varandra och genom lek få skapa och underhålla sina vänskapsrelationer.

Även om rasten fyller en stor funktion enligt pedagogerna anser de också att den rymmer en outnyttjad potential i rasten. De menar att de elever som inte riktigt klarar det sociala samspelet inte heller riktigt ges möjligheten att öva på det under rasten.

Rasten hade kunnat innehålla pedagogiskt styrda aktiviteter/lekar för att ge alternativ till de som inte vet vad de ska göra eller som inte känner samhörighet med andra elever. Även om pedagogerna utgör en trygg punkt för eleverna anser vi att rastaktiviteter skulle kunna förstärka denna trygga punkt.

## **6.4 Hur ser elever på rasten - dess innehåll och betydelse?**

Elevernas uppfattningar kring rasten pekar mot en gemensam sak, nämligen att det är viktigt för dem med frihet. Frihet att kunna få välja att göra vad de vill under sin tid ute på rasten. Att inte behöva känna att det finns en massa måsten och krav. Rasten ska enligt eleverna innehålla lek och den ska vara rolig. Detta är någonting som upplevs som nödvändigt för en bra rast. Att kunna få återhämta sig och vila sitt huvud från den koncentration som klassrummet kräver är någonting som eleven också lyfter och anser vara viktigt.

## **6.5 Slutsats**

Rasten har en stor pedagogisk potential. Det som sker på rasten bottnar i frihet, frihet att som elev själv få välja vad hen vill göra. Rasten kan dock inte räknas som någon verksamhet då det inte finns någon plan eller tanke med den mer än att eleverna ska få komma ut och lufta sig. Det vi menar när vi säger att rasten har en stor pedagogisk potential är att den faktiskt går att likna med en verksamhet som redan finns på skolan, nämligen fritidshemmet. Även på fritidshemmet bottnar det som sker i elevernas fria val att göra vad det själva vill. Däremot så lyder fritidshemmet under Lgr11 med tydliga uppnåendemål. Detta menar vi kan implementeras på rasten för att nå en ökad måluppfyllelse under hela skoldagen. Verksamheten som då hade kunnat ske på rasten måste dock fortfarande bottna i elevernas frihet att själva välja vad de vill göra. För att få till en givande rast kan pedagogerna ta fram alternativ för eleverna att välja bland.

Dessa aktiviteter kan vara utformade efter elevernas egna intressen. Den pedagogiska fördelen med detta hade då varit dels att de elever som inte vet vad de ska göra eller som känner att de inte får vara med ges någonting att göra. Vidare hade gemenskapen elever emellan på skolan kunnat stärkas om det hade skapats en mötesplats där alla var välkomna. Tyngdpunkten och den pedagogiska tanken i verksamheten hade då varit att låta eleverna öva och utveckla sina sociala färdigheter. Som ett sätt att fördjupa värdegrundsarbetet och utveckla elevernas demokratiska förmågor.

## 6.6 Diskussion av resultatet

Vi har i vår undersökning använt oss både av intervjuer och observationer. Genom våra elev-intervjuer så har vi kunnat bilda oss en uppfattning kring hur eleverna tänker om rasten. Fördelen med att intervjua eleverna har varit att vi, tillsammans med våra observationer, har kunnat bredda och skaffat oss en bättre uppfattning av det vi sett. Vi har även fått en större förståelse genom att jämföra det vi sett med det eleverna har sagt. Det negativa med elevintervjuerna är att vi ibland känt att eleverna inte har svarat ärligt på våra frågor, utan istället gett oss de svar som de tror att vi velat ha. Vi har försökt motverka detta genom att skapa en relation till eleverna och försökt ställa så öppna frågor som möjligt. Våra intervjufrågor har vi upplevt som bra, men i vissa fall hade vi velat fördjupa dem.

I intervjuerna med pedagogerna har de svarat på likartade sätt. Vi har dock fått fram vissa skillnader och velat lyfta det som är intressant bland dessa, till exempel kring synen på pedagogens roll på rasten, vilket är en förutsättning för rastaktiviteter. Vi har även kunnat utgå från pedagogernas svar när vi gjort observationerna och på så vis lagt märke till saker som vi kanske inte annars hade gjort.

Vi är nöjda med våra observationer eftersom vi har kunnat se de olika lekarna som sker på rasten. Vi anser att vårt resultat är tillförlitligt då vi har haft tre olika källor att analysera kring, dels elevintervjuerna, pedagogintervjuerna och våra observationer. Dock hade vi velat intervjua fler elever, och eventuellt samma elever vid olika tillfällen, för att få fram så ärliga svar som möjligt och se om svaren hade skiljt sig beroende på

om eleverna är ensamma eller i grupp.

## **6.7 Vår framtida yrkesroll**

Efter avslutade studier kommer vi att få titeln lärare med fritidspedagogisk inriktning. Vårt uppdrag kommer att vara att värna om den fria tiden. Med utgångspunkt i vårt examensarbete anser vi att rasten är en viktig del av skolan. Vi kommer att vilja jobba med aktiviteter under rasten och då anordna olika aktiviteter/lekar. Dessa aktiviteter/lekar kommer att genomsyras av valfrihet. Tanken är att eleverna ska få välja själva om de vill vara med eller inte. Att anordna rastaktiviteter anser vi vara en pedagogisk verksamhet med syfte att arbeta med värdegrunden.

Att hålla i rastaktiviteter blir en social mötesplats för eleverna. De elever som har det svårt med det sociala får en naturlig punkt att gå till där vi som pedagoger kan stötta dessa elever och på så vis öka deras välbefinnande. Även de elever som inte har det svårt med det sociala tror vi kommer att vilja vara med på mycket av aktiviteterna. Med hjälp av en naturlig social mötesplats kan pedagogen arbeta med normer och värdegrunder.

Vi menar att vi i vår roll som framtida lärare med fritidspedagogisk inriktning kan arbeta med fritidsverksamhet under skoltiden. Fritidsverksamheten behöver då inte vara något som endast sker efter skoltid utan kan integreras med skolans verksamhet.

## **6.8 Förslag på vidare forskning**

Vi skulle vilja göra en längre undersökning där vi följer rasterna på en skola under en hel termin med rastaktiviteter anordnade på varje rast. Detta för att kunna se om anordnade rastaktiviteter kan leda till en märkbar utveckling av elevernas värdegrundskunskaper. Vi skulle även vilja undersöka om och i så fall hur man hade kunnat arbeta med skolans olika ämnen på rasten samt undersöka djupare hur elevernas



valfrihet påverkas av styrda aktiviteter på rasten.

# 7. Referenser

## 7.1 Förstahands källor

Intervju med E1 2012-12-13, intervju transkriberad och i författarens ägo.

Intervju med E2 2012-12-13, intervju transkriberad och i författarens ägo.

Intervju med E3 2012-12-13, intervju transkriberad och i författarens ägo.

Intervju med P1 2012-11-29, intervju transkriberad och i författarens ägo.

Intervju med P2 2012-11-30, intervju transkriberad och i författarens ägo.

Intervju med P3 2012-11-22, intervju transkriberad och i författarens ägo.

## 7.2 Tryckta källor

Aspelin, J. (2003). *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan: en interaktionistisk analys*. Lund: Studentlitteratur.

Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig metod*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur

Ekstrand, G. & Lelinge, B. (2007). *Klassen som gud glömde: hur man förebygger och åtgärdar oro och konflikter och får ett bra klassrumsklimat*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Hillman, O. (2007). *Skolhälsovård: introduktion och praktisk vägledning*. (1. uppl.) Stockholm: Gothia.

Hwang, P. & Nilsson, B. (1996). *Utvecklingspsykologi: från foster till vuxen*. Stockholm: Natur och kultur.

Höistad, G. (2001). *Mobbning och människovärde*. Stockholm: Gothia.

Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater: barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Diss. Växjö: Växjö universitet, 2006. Växjö.

- Johansson, E. & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan: värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och deras lärare*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Johansson, B. & Svedner, P.O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. (4. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Lillemyr, O.F. (2002). *Lek - upplevelse - lärande i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Sandberg, A. (2002). *Vuxnas lekvärld: en studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Univ., 2003. Göteborg.
- Schjellerup Nielsen, H. (2006). *Gemenskap och utanförskap: om marginalisering i skolans värld*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (2000). *Grupprocesser: om inläring och samarbete i grupp*. (2. Utg.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sverige. Skolverket (2007). *Kvalitet i fritidshem: allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Sverige. Skolverket (2000). *Med demokrati som uppdrag: en temabild om värdegrunden*. Stockholm: Statens skolverk.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thornberg, R. (2006). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Torstenson-Ed, T. & Johansson, I. (2000). *Fritidshemmet i forskning och förändring: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Welén, T. (2003). *Kunskap kräver lek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Wrethander Bliding, M. (2007). *Inneslutning och uteslutning: barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Øksnes, M. (2011). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institutionaliserad barndom*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

### 7.3 Elektroniska källor

Hadar Nordin (2012). *Rasten – ett vidgat rum för lärande [Elektronisk resurs]*. Hämtad 2014-04-26 från: <http://www.fritidspedagogik.se/index.php?id=176>.

Läraryrskommittén (2012). *Läraryrskommitténs pris, finalist nummer 2: Olof Jonsson [Elektronisk resurs]*. Hämtad 2014-04-26 från: <http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/003C2405?OpenDocument>.

Sveriges utbildningsradio (2011). *Friare kan ingen vara [Elektronisk resurs]: Det händer på rasten*. Utbildningsradion. Hämtad 2014-05-01 från: <http://www.ur.se/Produkter/164733-Friare-kan-ingen-vara-Det-hander-pa-rasten>.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2012-08-28 från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

## TILLÅTELSELAPP

Hejsan, mitt namn är Robin Andersson och jag är en student från Malmö Högskola. Just nu så håller jag på med ett examensarbete där jag håller på att samla in forskningsmaterial. I detta material så skulle jag vilja att barns röst blir hörd vilket också kan ge en större bredd och djup i mitt arbete. Då det är ett examensarbete så kommer detta att bli tillgängligt för alla som vill ta del av det.

Nu är då min fråga om du som förälder godkänner att ditt barns röst blir hörd i form av en intervju som jag genomför. Ditt barn kommer att vara **helt anonym** och skolans namn kommer inte att omnämnas i mitt arbete. Temat på intervjun kommer att vara om *rasten på skolan*. Intervjun kommer att spelas in på band och jag kommer sedan att transkribera detta (skriva ner det jag spelat in på papper).

Denna lapp ska tillhandahållas mig så fort som möjligt.

Med vänlig hälsning Robin Andersson.

### Tack på förhand!

Vid frågor kan du kontakta mig via e-post eller telefon

[XXXX@student.mah.se](mailto:XXXX@student.mah.se)

Tfn: XXX-XXXXXXX

-----

Kryssa i och skicka tillbaka till skolan

Mitt barns namn: \_\_\_\_\_

**Ja**, jag godkänner att mitt barn blir intervjuad

**Nej**, jag godkänner inte att mitt barn blir intervjuad

**Rastobservationer**

Datum: 2012-11-20. Rast: Förmiddagsrast Tid: Ca: 9:00

VEM	VAR	VAD	EFTERNOTERINGAR
2 flickor	Vid skolans rabatter	Hoppar, galopperar runt rabatten	De hoppar på långsidan av rabatten. De galopperar på stenläggningen runt rabatten. De sätter sig ner på bänkarna en liten stund för paus. De sitter på ryggstödet med fötterna mot väggen till skolan. De varierar sig med galopperande.

### Intervjufrågor – Vuxna

- Vad anser du att rasten har för funktion?
- Vad är kunskap för dig?
- Vad har leken för funktion på rasten?
- Varför leker barn på rasten?
- Hur påverkar rasten klimatet i klassrummet/ skolan?
- Hur arbetar du med rasten?
- Vilka kunskaper tror du barnen utvecklar på rasten?
- Hur arbetar ni med era värdegrunder här på skolan?

### Intervjufrågor – Barn

- Vad brukar du göra på rasten?
- Var brukar du leka på rasten?
- Vad är roligast med rasten?
- Är det någonting som inte är roligt med rasten?
- Saknas det någonting på skolgården?
- Har du sett bråk på rasten?
- Brukar du se lärarna ute på rasten och i så fall vad gör de då?